

Análisis de las competencias digitales y socio-cívicas de los profesores en formación a partir de la disciplina de Didáctica de las Ciencias Sociales (Educación Infantil)

RESUMEN

Rafael Guerrero
Elecalde ¹
Universidad de
Granada, España.

El uso de la tecnología abre nuevas posibilidades en nuestra sociedad, lo que hace necesaria la preparación del profesorado en formación a través del desarrollo de habilidades específicas, como las competencias digitales y socio-cívicas, para que después sean capaces de enfrentar los desafíos de la sociedad del conocimiento. En este contexto, la Didáctica de las Ciencias Sociales promueve conceptos y metodologías apropiadas para la formación de una ciudadanía democrática y crítica. En el análisis de las percepciones que los maestros en formación poseen de sus propias competencias se aplicó un cuestionario online con una escala Likert previamente validada. Participaron 134 estudiantes del Grado en Educación Infantil de la Universidad de Granada, durante el curso 2023-2024. Los datos obtenidos fueron procesados con el programa IBM SPSS Statistics 25, realizando un análisis estadístico descriptivo basado en la moda y la razón de varianza. Los resultados muestran que los estudiantes de esta universidad utilizan principalmente herramientas digitales para comunicarse con personas conocidas y, aunque valoran una sociedad democrática, tienden a no ejercer su ciudadanía en *Internet*. Esto subraya la importancia de formar a los futuros docentes en competencias digitales que incluyan habilidades digitales y socio-cívicas para ser capaces de afrontar las necesidades de sociedad actual.

Palabras clave: Grado de Educación Infantil; Competencias digitales; Competencias socio-cívicas; Didáctica de las Ciencias Sociales; Profesores en formación.

1. INTRODUCCIÓN

Indudablemente, la sociedad está profundamente influenciada por la tecnología. El uso de Internet y las plataformas digitales ha transformado la forma en que se genera la opinión pública, modificando los procesos de información, comunicación y expresión. La utilización de estos medios ha sido funda-

mental para impulsar levantamientos cívicos y sociales, así como para influir en las políticas, convirtiéndose en elementos clave para promover y evidenciar el compromiso ciudadano (Boulianne, 2015). También este desarrollo tecnológico ha supuesto nuevos caminos en las formas de comunicación, transformando profundamente la alfabetización mediática en los contextos educativos (Martínez Lirola, 2022). Por esto mismo, las nuevas exigencias en la formación del estudiantado han obligado a la implantación de dinámicas innovadoras en la docencia para adquirir competencias digitales y ser capaces de enfrentar correspondientemente las demandas de la sociedad actual.

La ciudadanía digital es un concepto en continuo crecimiento, definido como la capacidad de localizar, acceder, utilizar y crear información de manera eficaz, al tiempo que se actúa de forma activa, crítica, sensible y ética en los entornos digitales, con conciencia sobre la seguridad y responsabilidad (Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2018). Por ello, muy vinculados a este concepto están las competencias socio-cívicas, que implican el despliegue de una composición de cualidades, conocimientos y destrezas sociales, emocionales y cognitivas, orientadas a relacionarse con los demás y demostrar solidaridad e interés en la resolución de conflictos de la comunidad o el entorno. Del mismo modo que las competencias digitales, éstas requieren una reflexión crítica para participar de manera activa en la comunidad y en los procesos de toma de decisiones (Peart et al., 2020). Por eso mismo, la alfabetización ciudadana se debe plantear como un derecho, integrándose en las políticas educativas que promuevan la igualdad de oportunidades.

Todo esto pone de relieve la creciente transcendencia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en distintos sectores de la sociedad, incluido el académico, y resalta la necesidad de formar al profesorado de las distintas etapas educativas a través del desarrollo de competencias digitales y ciudadanas (Abad-Segura et al., 2020; Byrne & Kirwan, 2019).

En 2013, la Comisión Europea hizo un avance significativo en la definición de competencias digitales para docentes mediante la introducción del Marco Europeo de Competencias Digitales para la Ciudadanía (DigComp) (Ghomi & Redecker, 2019). Este marco se convirtió en un referente esencial para el desarrollo de iniciativas sobre competencia digital en Europa y sus estados miembros, además de ser precursor del marco DigCompEdu, diseñado específicamente para abordar las competencias digitales en el ámbito educativo (Acuña-Gamboa & Bonals, 2024; Buils et al., 2024; Ghomi & Redecker, 2019).

En el contexto español, el 16 de mayo de 2022, la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial publicó el Acuerdo de la Conferencia Sectorial de Educación sobre el marco de referencia de la competencia digital docente (Resolución de 4 de mayo de 2022). Entre otras cuestiones, dicho acuerdo subraya la relevancia de las tecnologías digitales en todos los aspectos de la sociedad, destacando su papel clave en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este enfoque integral refuerza la importancia de preparar a los docentes y estudiantes para un entorno digital cada vez más interconectado y exigente.

Aunque existe una extensa literatura sobre competencias digitales, principalmente centrada en el desarrollo de herramientas e instrumentos, aún es necesario profundizar en el uso de la tecnología para impulsar el

compromiso social y cívico, y en cómo las habilidades digitales influyen en la participación de los jóvenes y en la sociedad. Este enfoque es fundamental para entender cómo la tecnología puede transformar dinámicas sociales, promover la participación ciudadana y facilitar el activismo y la inclusión en el entorno digital.

En línea con estos principios, la Didáctica de las Ciencias Sociales es una de las disciplinas más útiles para comprender el mundo actual y para desarrollar un compromiso social y cívico (Benali et al., 2018; Dias-Trindade et al., 2020; Parra & Fuertes, 2019). Y es que una de sus metas fundamentales es la formación de ciudadanos capaces de convivir democráticamente con otros y de participar activamente en la vida social, cultural, económica y política de la comunidad que les rodea, que busquen mejorarla y ejerciendo plenamente su ciudadanía (Miralles Martínez, 2022).

El concepto de ciudadanía digital se ha convertido en un elemento fundamental para comprender y abordar las nuevas formas de participación social y política en la era de las tecnologías de la información y la comunicación. La ciudadanía digital implica no solo el acceso y uso de dispositivos y redes digitales, sino también el desarrollo de competencias que permitan ejercer derechos y responsabilidades en el entorno digital de manera ética, crítica y comprometida. Dentro del marco teórico-conceptual de la Didáctica de las Ciencias Sociales, es crucial profundizar en este concepto para articular una visión que integre la formación para la democracia y la justicia social en contextos digitales (Guisado, 2024; Marín et al., 2022).

Desde la Didáctica de las Ciencias Sociales, la ciudadanía digital debe ser entendida como un proceso de formación que promueve la autonomía crítica, el pensamiento reflexivo y la participación activa de los sujetos en la sociedad digital. Esto implica preparar a los estudiantes para que no solo consuman información, sino que también actúen como ciudadanos responsables, capaces de evaluar críticamente la información, respetar los derechos y promover valores democráticos en espacios digitales. Además, la ciudadanía digital conecta directamente con la formación en competencias socio-cívicas, que son esenciales para fomentar una convivencia social basada en el respeto, la inclusión y la solidaridad en el entorno virtual (Cabero-Almenara et al., 2019).

La integración del concepto de ciudadanía digital en la Didáctica de las Ciencias Sociales también abre un campo amplio para el debate sobre las prácticas pedagógicas que permiten desarrollar estas competencias en los estudiantes. Se hace necesario reflexionar sobre cómo las estrategias educativas pueden facilitar la reflexión crítica acerca del uso de las tecnologías, el reconocimiento de los riesgos y desafíos asociados, y el fortalecimiento de una ética digital que enriquezca los ámbitos personales y colectivos de relación social. Profundizar en este debate ofrece un marco sólido para orientar la investigación y las intervenciones educativas, poniendo en el centro la formación de ciudadanos digitales conscientes, participativos y comprometidos con la transformación social (Fernández-Prados & Lozano-Díaz, 2021).

Asimismo, desde sus preceptos, es fundamental recapacitar sobre el papel decisivo que desempeña la formación del profesorado como un elemento ineludible para la transformación social, contemplando la adaptación efectiva a los cambios sociales y tecnológicos y facilitando una ense-

ñanza más pertinente y significativa en el contexto actual (Colomer, 2015). Tal y como plantean Pinto-Santos, Pérez-García y Darder-Mesquida (2022), todo ello sirve para favorecer activamente una práctica profesional docente que debe estar alineada con los principios ciudadanos y democráticos que rigen la sociedad. De este modo, orientarnos hacia una contribución activa para promover una comunidad más justa, participativa y comprometida con el bienestar colectivo (Guerrero Elecalde et al., 2022; Ghomi & Redecker, 2019; Oller & Santisteban, 2011).

En este artículo se presenta una investigación inicial destinada a conocer y analizar el estado de las competencias digitales y socio-cívicas del profesorado en formación de Educación Infantil, tomando como base la asignatura de Conocimiento entorno social y cultural y su didáctica, inscrita en el área de Didáctica de las Ciencias Sociales e impartida en la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad de Granada (España). A través del estudio de diversos indicadores, esta exploración busca ser un punto de partida para un ejercicio profundo de reflexión orientado a mejorar la preparación del futuro profesorado frente a los importantes desafíos actuales, como parte esencial de la necesaria transformación social.

2. METODOLOGÍA

2.1 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Por esta investigación, se ha manejado el uso de un cuestionario estructurado de acuerdo con la Escala de Likert, con una variable cualitativa ordinal cuyo rango abarca desde 1 (totalmente en desacuerdo) hasta 5 (totalmente de acuerdo), con el objetivo de llevar a cabo un estudio observacional descriptivo.

Hoy en día, todavía es un procedimiento muy habitual transformar las variables de naturaleza ordinal en variables sobre una escala numérica y, entonces, aplicar medidas de dispersión como la varianza o la desviación típica. Sin embargo, entendemos que este procedimiento es poco adecuado y puede llevar a conclusiones ilógicas o incorrectas (Bashkansky & Gadrich, 2008; Blair & Lacy, 2000; Franceschini et al., 2004). También es muy común encontrar el uso de la entropía, propia de variables cualitativas nominales para medir la variabilidad de un conjunto de datos de naturaleza cualitativa ordinal (Martínez Martín, 2020).

La razón de varianza es una medida fiable que se explica como un análisis descriptivo basado en la moda (que indica la categoría más frecuente) para medir cómo varían o dispersan los datos ordinales recogidos en la escala Likert de un cuestionario. Esta métrica es coherente con cuidados realizados para medir la consistencia interna del instrumento (prueba Alpha de Cronbach), por lo que el análisis estadístico del instrumento también incluyó esta evaluación de la fiabilidad interna de la escala, asegurando que las preguntas están adecuadamente relacionadas y midan un mismo constructo o dimensión (Cuevas et al., 2004).

Por eso mismo, se justifica el uso de la razón de varianza porque es una métrica adecuada para describir la dispersión en datos ordinales del cuestionario DIGISOC, dada la naturaleza ordinal de las respuestas, y se usa junto con la moda para ofrecer un análisis descriptivo claro por ítem y dimensión (competencias digitales y socio-cívicas). Esta explicación cumple con la exigencia de mostrar y fundamentar la elección de métricas según las particularidades del instrumento y tipo de variable. Este estudio se llevó a cabo en cuatro fases durante el segundo semestre del curso 2023-2024. La primera etapa consistió en la elección y ajuste del instrumento de recogida de datos, ajustándolo a los objetivos específicos de la investigación. En la segunda fase, se administró dicha herramienta en horario de clase de forma presencial, aunque su participación fue completamente voluntaria. Para facilitar la recogida de datos, se contactó al estudiantado por medio de la plataforma PRADO (Aula Virtual de la Universidad de Granada), y se envió un recordatorio tras el primer pase para incrementar la tasa de respuesta. En las fases finales, se realizó el análisis de los datos, seguido por la elaboración del informe y la difusión de los resultados obtenidos.

Para la toma de datos se ha recurrido a un instrumento validado publicado por Mark Thomas Peart, Prudencia Gutiérrez-Esteban y Sixto Cubo-Delgado, de la Universidad de Extremadura (España): *Development of the digital and socio-civic skills* (DIGISOC). Se trata de un cuestionario diseñado para medir el desarrollo de habilidades digitales y socio-cívicas en jóvenes de entre 16 y 35 años, específicamente en jóvenes de España y el Reino Unido. dentro del marco de la educación para la ciudadanía digital.

Tabla 1
Versión definitiva del cuestionario utilizado

Datos socioeconómicos		Género Edad
Dimensión	Subdimensión	Número de ítem
Competencias digitales	Gestión y uso de la información y los datos	3, 8, 14, 16, 17, 51, 58, 59
	Habilidades de comunicación	19, 20, 21, 25
	Creación de contenido digital	30, 32, 36
	Gestión y seguridad de la información y los contenidos digitales	5, 31, 33, 37, 39, 41
	Ética y responsabilidad digital	24, 34, 35, 38, 50
Comtencias socio-cívicas	Comportamientos y actitudes sociales y políticas	1, 2, 6, 27, 28, 29, 49, 52, 64, 66, 70
	Empatía digital	23, 26, 47, 63, 71, 72, 74
	Compromiso social y digital	54, 55, 68, 73, 75
	Pensamiento crítico	12, 40, 46, 57
	Actitudes democráticas	10, 43, 67
	Comportamiento prosocial	15, 56, 62

Nota: Peart et al. (2020).

El cuestionario final consta de 59 ítems con escala tipo Likert de 5 puntos (1 = Nunca, 5 = Siempre), además de 7 preguntas sociodemográficas y dos preguntas abiertas. Las dimensiones del cuestionario están organizadas en dos grandes áreas. Como se puede comprobar en la Tabla 1, por una parte, las competencias digitales, que incluye subdimensiones como manejo y uso de información y datos, habilidades comunicativas digitales, creación de contenidos digitales, gestión y seguridad de la información y ética digital. Por otro lado, está el bloque de las habilidades socio-cívicas, la cual abarca comportamientos y actitudes sociales y políticas, empatía digital, compromiso social, pensamiento crítico, actitudes democráticas y comportamiento prosocial (Peart et al., 2020). Para desarrollar un instrumento con garantías científicas, el cuestionario fue validado mediante revisión de contenido por expertos, y análisis factorial confirmatorio (CFA) con una muestra piloto de 215 participantes para asegurar validez y confiabilidad (Coe et al., 2017; Cubo et al., 2011; Martínez Arias, 1995). Se usaron análisis estadísticos adecuados para determinar la consistencia interna y la estructura del instrumento, obteniendo coeficientes alfa de Cronbach superiores a 0.5 en todas las subdimensiones, garantía científica de solidez (Peart et al., 2020).

El cuestionario en línea se creó utilizando la plataforma *Google Forms* y fue traducido del inglés al español por expertos. Este instrumento es autoaplicado, lo que significa que los encuestados completaron la encuesta por sí mismos, sin la presencia de un entrevistador, después de otorgar su consentimiento informado a través de un formulario en el que se explicó, con lenguaje claro y comprensible, el propósito de la investigación, quién la realiza, qué implica la participación (tipo de preguntas y duración), su carácter voluntario y la posibilidad de retirarse en cualquier momento sin penalización, la confidencialidad y el uso de los datos.

Además, este procedimiento de recopilación de información recoge las percepciones de los jóvenes sobre sus propias habilidades, las cuales pueden no coincidir necesariamente con su nivel real de competencia. Se respetó la seguridad y confidencialidad de los datos y los participantes en este estudio de acuerdo con la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales y al Reglamento general de protección de datos 2016/679.

El primer bloque de este instrumento incluye preguntas sociodemográficas, como género y edad, seguido de varios apartados dedicados a las dimensiones. En primer lugar, se aborda la competencia digital (véase Tabla 2), que tiene como objetivo evaluar el nivel de alfabetización informacional y mediática de una persona, así como su capacidad para localizar, almacenar, recuperar, aplicar, sintetizar y evaluar información, además de reconocer y evaluar la calidad de los medios de comunicación. Seguidamente, se trata la dimensión ciudadana (véase Tabla 3), que busca medir los conocimientos, habilidades, actitudes, valores y comportamiento social y cívico de una persona.

Tabla 2
Dimensión de competencias digitales: resultados estadísticos

Dimensión	Subdimensión	Ítem Número	Moda	Subdimensión Moda	Relación de varianza
Competencias digitales	Gestión y uso de la información y los datos	3	5	4	1,34
		8	4		0.63
		14	4		0.57
		16	4		0.64
		17	3		0.87
		51	4		1.20
		58	4		0.68
		59	4		0.68
	Habilidades de comunicación	19	4	4	0.63
		20	4		0.60
		21	4		0.56
		25	4		0.66
	Creación de contenido digital	30	5	5	0.64
		32	5		0.67
		36	3		0.66
	Gestión y seguridad de la información y los contenidos digitales	5	4	4 y 5	1.51
		31	5		0.71
		33	4		0.91
		37	4		1.58
		39	5		1.01
		41	5		0.70
	Ética y responsabilidad digital	24	4	3 y 4	0.67
		34	4		1.38
		35	3		1.30
		38	3		1.33
		50	5		1.15

Nota: Elaboración propia

Tras considerar la evaluación de los expertos el cuestionario quedó organizado por 59 ítems, con una muy aceptable consistencia interna según la prueba Alpha de Cronbach: para la dimensión digital $\alpha=0,906$ y para la dimensión de competencias socio-cívicas $\alpha=0,902$.

Tabla 3

Dimensión de competencias socio-cívicas: resultados estadísticos

Dimensión	Subdimensión	Ítem Número	Moda	Subdimensión Moda	Relación de varianza
Competencias socio-cívicas	Comportamientos y actitudes sociales y políticas	1	3		0.86
		2	3		1.60
		6	3		1.32
		27	1		1.18
		28	1		1.87
		29	1	3	1.19
		49	2		1.24
		52	5		0.99
		64	5		1.05
		66	3		0.98
		70	4		1.13
	Empatía digital	23	4		0.35
		26	4		0.45
		47	4		0.75
		63	5	5	0.56
		71	5		0.49
		72	5		0.25
		74	5		0.51
	Compromiso social y digital	54	5		0.57
		55	4		0.64
		68	3	5	1.00
		73	5		0.69
		75	5		0.61
	Pensamiento crítico	12	3		0.63
		40	4	4	0.86
		46	4		0.93
		57	4		0.85
	Actitudes democráticas	10	5		1.34
		43	5	5	0.78
		67	5		0.64
	Comportamiento prosocial	15	4		0.70
		56	5	4	1.20
		62	4		0.85

Nota: Elaboración propia.

De acuerdo con los análisis realizados, los datos se ajustan bien al modelo propuesto, lo que también corresponde con dimensiones analíticas clave en el campo de la enseñanza de las Ciencias Sociales (Peart et al., 2020).

En primer lugar, es importante señalar que, como se esperaba, la edad de los y las participantes se ajusta adecuadamente a los patrones establecidos para el establecimiento del cuestionario. Por una parte, la mayoría del estudiantado de dicha asignatura está entre los 18 y 26 años (un total de 94%), siendo principalmente las personas que se encuentran en el periodo determinado entre los 21 y 23 años (52,2%); seguido por los que tienen entre 18 y 20 (28,4%) y entre 24 y 26 años (13,4%).

Los resultados fueron analizados utilizando el programa IBM SPSS Statistics 25. En primer lugar, se llevó a cabo un análisis de estadística descriptiva para las variables de las escalas Likert del cuestionario, lo que incluyó la determinación de la moda y la razón de varianza.

2.2 OBJETIVOS

El objetivo general (OG) de la presente investigación consiste en indagar sobre las competencias digitales y socio-cívicas del profesorado en formación de Educación Infantil, que cursan la asignatura Conocimiento entorno social y cultural y su didáctica impartida en la Facultad de Ciencias de la Educación, en la Universidad de Granada (España) con el interés por formar a las futuras maestras y maestros de Infantil en conexión con principios vinculados por una ciudadanía comprometida y solidaria.

Del mencionado OG se desglosan los siguientes objetivos específicos (OE): 1) Analizar la percepción del profesorado en formación sobre su capacidad en gestión y uso de la información y los datos, así como sus habilidades para la comunicación digital; 2) Evaluar la apreciación que el estudiantado del Grado de Educación Infantil posee sobre su nivel de creación de contenidos, gestión y seguridad en la información, además de su ética y responsabilidad digital; 3) Valorar la impresión que las futuras maestras y maestros de Educación Infantil tienen sobre sus actitudes y comportamientos sociales y políticos, así como su empatía y compromiso social y digital; 4) Medir la opinión de los docentes en formación sobre sus propios conocimientos sobre su pensamiento crítico, sus actitudes democráticas y sus comportamientos prosociales.

2.3 PARTICIPANTES

Para la investigación colaboraron 134 (n=134) estudiantes del Grado en Educación Infantil matriculados en la asignatura de Conocimiento entorno social y cultural y su didáctica, con un total de 6 créditos ECTS, en el área de la Didáctica de las Ciencias Sociales, que forman parte de los Grupos C, D y E (según como están ordenados el estudiantado en clases de mañana y tarde) de la Universidad de Granada (España), en el curso 2023-2024. Se trata, además, de la primera incursión importante del alumnado en el área de las Ciencias Sociales.

La muestra de la investigación ha sido constituida por 13 hombres (9,7%) y 121 mujeres (90,3%), lo que indica que, como suele suceder en los grados de Magisterio, y especialmente el de Infantil, predomina el género femenino. Esta porción representativa ha sido escogida por medio de técnicas de muestreo no probabilístico por conveniencia, atendiendo al criterio de accesibilidad a los sujetos y de adecuación a los fines de la investigación (McMillan & Schumacher, 2005).

3. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Esta fase de la investigación se centra el interés en la dimensión relacionada con la percepción que los estudiantes tienen sobre sus propias competencias digitales:

En relación con la subdimensión relacionada con la gestión y uso de la información y los datos, principalmente, los y las futuras docentes en Educación Infantil buscan y acceden a la información en entornos digitales

(62,7%), mientras que nunca o casi nunca la consiguen a través de los medios digitales son 13,5%. Es reseñable, también, que un 23,9% se muestra neutral ante la pregunta.

También, afirman que entienden la información que recogen de Internet (59,7%) (un 34,3% se muestra neutral) y, en esta línea, también comprenden la información y los mensajes transmitidos por los medios de comunicación (63,4%), siendo un 31,3% los que aportan una contestación neutra.

Según los datos recogidos, son pocos los que no evalúan críticamente (o lo hacen escasamente) a los medios de comunicación (15,7%), a la vez aproximadamente la mitad de los encuestados, un 44,8%, lo hacen bastante (32,1%) o siempre (12,7%). Del total de participantes, un 39,6% se muestra neutral.

Un 59,7% utiliza siempre o casi siempre el diálogo para resolver conflictos en entornos digitales, tomando decisiones (73,9%) y resolviendo problemas utilizando información relevante (76,1%).

La moda de la gestión y uso de la información y los datos es 4, indicando que la categoría “media-alta” es la más frecuente entre los estudiantes.

Con relación a la subdimensión vinculada con las competencias de comunicación, los estudiantes de Grado entienden que poseen habilidades de comunicación muy buenas (13,4%) o buenas (47%). Al contrario, son un 0,7% el porcentaje de personas que no disponen de ninguna o casi ninguna de esas habilidades y se mostraron neutrales un 34,3%. La inmensa mayoría sabe bastante (47%) o perfectamente (31,3%) comunicarse de diferentes maneras (imágenes, texto, vídeos...), transmitiendo mensajes constructivos en diferentes entornos, de manera habitual (48,5%) o muy frecuentemente (23,9%). Asimismo, es muy habitual que comuniquen sus ideas a personas que conocen (87,3%). Solamente un 3% de los encuestados dicen que esto no lo hacen casi nunca.

La moda de la subdimensión relacionada con las competencias de comunicación es 4, indicando que la categoría media-alta es la más habitual entre la respuesta de los estudiantes.

Por su parte, sobre sus competencias sobre creación de contenido digital, la información conseguida muestra que comparten información y contenido con otras personas a través de dispositivos electrónicos frecuentemente (32,8%) o muy frecuentemente (34,3%), siendo solamente el 12,7% el que no lo hace nunca o casi nunca. Para ello, utilizan diferentes contenidos digitales para expresarme en entornos digitales (53%) y, para ello, no son tantos los que modifican o incluyen habitualmente (30,6%) o muy habitualmente (14,9%) contenido digital en sus publicaciones en las redes sociales. El 32,1% se muestra neutral ante esta cuestión.

En este bloque no es posible calcular la moda, dado que los resultados son variados, sin ninguna respuesta que se repita.

Sobre la subdimensión relacionada con la gestión y seguridad de la información y el contenido digital, son pocos los encuestados que dicen que no utilizan o casi no utilizan herramientas para almacenar y gestionar información (20,9%). Por su parte, son muchos los que conocen (41,8%) o conocen perfectamente (35,8%) diferentes formas de crear y editar contenido digital (vídeos, fotografías, infografías, textos, animaciones...) y pueden transformar

(41%) o transformar perfectamente (19,4%) la información y organizarla en diferentes formatos digitales.

Sin embargo, según los datos obtenidos, no comparten en exceso materiales creados por ellos mismos o por otras personas (nunca: 12,7%; casi nunca: 13,4%; frecuentemente: 30,6% y muy frecuentemente: 17,2%). Igualmente, la mayoría configura sus dispositivos para proteger su privacidad (74,7%) es cuidadoso con mi información personal (82,1%).

Esta vez, la moda de la gestión y seguridad de la información y el contenido digital es 4, indicando que la categoría media-alta es la más frecuente entre la respuesta de los participantes de la investigación. En cuanto a la última dimensión, de responsabilidad ética y digital, el alumnado participante expresa que es cuidadoso (46,3%) o muy cuidadoso (35,8%) para que sus mensajes no molesten a los demás. Solamente un 3,7% expresa que no presta atención nunca o casi nunca a estas cuestiones.

Por su parte, el estudiante participante desarrolla y publica contenido digital teniendo en cuenta los derechos de las personas (53,7%) y los derechos de propiedad intelectual (48,5%); aunque un 33,6% se muestra neutral ante esta cuestión. Respecto a esto último, el 17,9% no lo tiene en cuenta nunca o casi nunca cuando realiza sus publicaciones y, asimismo, en caso de desarrollar nuevos contenidos digitales, no dice de dónde o de quién proviene la información en un 20,1%. Sin embargo, por lo general, sí piensa en las posibles consecuencias antes de realizar una actividad digital (subir una fotografía, comentar...) (71,7%).

Respecto a la moda de esta subdimensión, sobre responsabilidad ética y digital, la más habitual es 4, indicando que la categoría “media-alta” es la que prevalece.

En esta segunda parte del estudio, el interés se centra en la dimensión relacionada con la percepción de los estudiantes sobre su competencia ciudadana. Se busca explorar cómo valoran sus habilidades y conocimientos en cuanto a participación cívica, responsabilidad social y conciencia crítica en un contexto digital.

Respecto a la subdimensión vinculada con las actitudes y comportamientos sociales y políticos el 17,2% del alumnado participante en el estudio afirma que es una persona políticamente involucrada, mientras que un 29,1% se mostró neutral en esta cuestión.

Además, considera importante (27,6%) o muy importante (35,1%) que los jóvenes conozcan la vida política (partidos políticos, programas electorales, procedimientos electorales...), mientras que un 6% piensa que no lo es. También, una mayoría se relaciona, habitualmente o muy habitualmente, con otras personas a través de las redes sociales (76,1%), siendo poco más de la mitad utiliza las tecnologías digitales para ejercer su ciudadanía (52,2%). En este punto, 28,4% optaron por una postura neutra.

A la vez, un 10,5% dice participar en actividades digitales organizadas por otras personas o entidades, mientras que el 41% afirma que nunca lo hace. El 20,9% responde de forma neutra.

Entre la información recogida se obtiene que un 23,1% afirma que se mantiene informado de la actualidad política y social, mientras que es un 35,9% los que confirman que no están, o casi no lo están. Cabe destacar que la mayoría (41%) se muestra neutral ante la pregunta.

Para estar al día de lo que sucede, un 25,3% tiene aplicaciones que están configuradas para mantenerse al día con las noticias y un 41% no cuenta con apps para este fin. Asimismo, el 21,2% busca muy frecuentemente o frecuentemente (35,8%) información en Internet sobre temas sociales y/o políticos, mientras que 17,9% del alumnado no lo hace casi nunca, o nunca, el 9,7%.

Por otro lado, un 9,7% confirma que forma parte de un grupo de redes sociales que habla de temas políticos, a la vez que, el 63,4%, dice que no participa en ninguno. Igualmente, el 20,9% sí forma parte de un grupo de redes sociales que habla de temas sociales, mientras que no, el 56%.

Por último, el 11,2% manifiesta estar muy comprometido y actúa sobre los problemas sociales, mientras que 28,4% dice que simplemente lo está. En este sentido, 38,7% respondieron de forma neutra. A su vez, el 21,7% responde que no está comprometido ni actúa para acabar con los problemas sociales.

La moda de actitudes y comportamientos sociales y políticos es 3, indicando que la categoría “neutra” es la más frecuente entre los participantes.

Por otro lado, respecto a la empatía digital del futuro profesorado de Educación Infantil, el estudiantado participante de la encuesta afirma que ayuda a otras personas (84,3%), es capaz de ponerse en el lugar de otras personas (90,3%) (sólo un 1,5% dice que difícilmente) y respeta a los demás (96,2%). Además, en general, explica que se informan antes de comentar un tema (85,1%), que escucha a otras personas cuando presentan opiniones contrarias a las suya (94,8%) y argumentan su opinión educadamente (89,6%). Por último, evita comportamientos perjudiciales para mi salud y bienestar en las redes sociales un 78,4% y no lo hace, un 5,2%.

Por su parte, la moda de empatía digital es 4, indicando que es la categoría media- alta entre las que fueron presentadas.

En lo concerniente a la subdimensión compromiso social y digital, el estudiantado contestó que, mayoritariamente, adopta y defiende una opinión sobre diferentes temas (82,1%), que escucha a ambos lados de un desacuerdo (85%) (casi nunca, 0,7%), tiene en cuenta la opinión de los demás (88,1%) y trata de escuchar opiniones que difieren de las suyas antes de tomar decisiones (80,6%) (no lo hace casi nunca, el 2,2%). Asimismo, confirma que trabaja para lograr una sociedad diversa y multicultural 56,7%, no lo hace un 9,7% y responde de forma neutra, un 33,6%.

En este caso, la moda de la subdimensión compromiso social y digital es 5, la categoría más alta entre todas ellas.

Cuando se pregunta por el pensamiento crítico, el estudiantado participante expresa que es crítico con la información que tiene (53,7%) (no lo es un 4,5% y responde de forma neutra, un 41,8%) y hace juicios sobre la nueva información que recibe (61,9%) (no lo hace, un 10,5% y se muestra neutro, un 27,6%). Además, identifica comportamientos nocivos que pueden afectar a su salud y bienestar en las redes sociales (61,2%) (se mostró neutro, un 29,1%) y reflexiona sobre si un entorno digital es un espacio seguro (72,4%) (no lo piensa, un 6%).

La moda del pensamiento crítico es 4, indicando que la categoría “media-alta” es la más frecuente entre los estudiantes.

Cuando se indaga sobre sus actitudes democráticas se contempla en sus respuestas que, en general, valora y defiende los valores como la libertad, igualdad, justicia, solidaridad, tolerancia... (80,6%). siendo únicamente un 1,5% los que no los valora o defiende. Asimismo, están preocupados por las noticias falsas y la desinformación en Internet (70,9%) y no lo está, un 11,2%. Por último, evita tener discusiones en entornos digitales un 84,3% y no lo evita, el 4,4%.

En este caso, la moda de las actitudes democráticas es 5, indicando que la categoría más alta es la más habitual en las respuestas.

Respecto a la última subdimensión (comportamientos prosociales), el alumnado considera que el voluntariado es una actividad fundamental para los jóvenes (73,9%), (piensa que no lo es un 5,2% y contesta de forma neutra, un 20,9%) y critica y rechaza cualquier tipo de comportamiento violento (80,6%) y dice que no lo hace el 6,7% (siendo las respuestas neutras un 12,7%). También hay una mayoría que aprecia la importancia de acceder a los medios en diferentes formatos (prensa, radio, televisión, Internet...) (77,6%) (no lo hace un 5,2% y se muestra neutro, un 17,2%).

Por último, la moda de la subdimensión sobre comportamientos prosociales es 4, indicando que la categoría “media-alta” es la más frecuente.

Con respecto a los resultados obtenidos en esta investigación, se ratifica la importancia de desarrollar una adecuada formación del profesorado de Educación Infantil para que le permita adaptarse a la nueva realidad educativa, digital y social (Masoumi, 2021; Romero-Tena et al., 2024).

Como se comprueba, la gran mayoría de los participantes de la investigación obtienen su información a través de entornos digitales, principalmente Internet y redes sociales, de manera similar a otros jóvenes universitarios (Catalina-García, et al. 2015). Esta cuestión está muy vinculada con los intereses de los productores de información, que consideran muy fácil llegar a este público a través de estos medios de comunicación.

En este punto, cabe señalar que, en general, una gran parte comprende la información que recibe, pero no parece prevalecer una evaluación crítica de todo lo que consulta en Internet y los medios de comunicación. Esto último está en consonancia con las conclusiones de los trabajos de Catalina-García, et al. (2015), que sostienen que son los usuarios más habituales, y aquellos que hacen un uso más intenso de estos servicios digitales, las personas que depositan un mayor grado de confianza en la información digital. Por ello, son dudosas sus competencias en pensamiento crítico y la solución de problemas, tal y como se comprueba en el estudio de Gutiérrez Castillo y Cabero Almenara (2016).

A la par, los futuros docentes de Educación Infantil entienden, tal y como destacan distintos estudios sobre los jóvenes de su edad, que poseen buenas habilidades relacionadas con la gestión de la información y en competencias comunicativas, especialmente en tareas más elementales. Estos resultados están en estrecha relación con los recogidos en otras investigaciones, que muestran cómo las nuevas generaciones presentan un óptimo nivel de habilidades tecnológicas básicas (computadoras, tabletas y teléfonos móviles) (Cabezas et al. 2014), a la vez que presentan competencias muy limitadas cuando se enfrentan a tecnologías emergentes (Gutiérrez Castillo & Cabero Almenara, 2016). Por todo ello, los estudiantes universitarios tienden a hacer

un uso intensivo y limitado de los servicios y las fuentes, lo que contradice el concepto de “nativos digitales” por su presunta alfabetización tecnológica (Ortiz-Colón, et al., 2019).

En este punto, es importante destacar que varios trabajos respaldan las diferencias entre la percepción que tienen los estudiantes sobre sus niveles de competencia digital y las habilidades reales. (Moreno Rodríguez et al., 2018; Pinto-Santos et al., 2020). Esta cuestión se ha venido a denominar idealización competencial (Marín et al. 2022).

Como muestran los datos obtenidos en esta indagación, el profesorado en formación utiliza las redes sociales e Internet para comunicarse con personas conocidas, manejando distintos caminos, aunque no se detienen a modificar o reformular los contenidos digitales. Estos resultados se acercan a otros estudios más especializados, que confirman que las mayores dificultades de los jóvenes en los entornos digitales están asociadas a la creación de contenido la creatividad o la innovación (Gutiérrez Castillo & Cabero Almenara, 2016; Hernández Rivero & San Nicolás Santos, 2019).

Estas informaciones están en relación con el uso limitado en el aula de recursos digitales por parte del actual profesorado de Educación Infantil (Romero-Tena et al, 2024). Además de la escasa formación de los profesionales (Chondrogiannis & Gutiérrez Castillo, 2025; García Arango et al., 2020), otras causas están vinculadas con el manejo personal que hacen habitualmente los docentes de estos instrumentos y con su propia percepción sobre su validez como herramienta didáctica en esta etapa educativa (Fernández-Cruz & Fernández-Díaz, 2016; Murcia et al., 2018). En este panorama, se demuestra que es importante trabajar con el estudiantado del Grado porque es, en este periodo de formación, cuando se muestra más abierto para explorar y experimentar con recursos digitales (Romero-Tena et al., 2024). Como se observa, no son creadores digitales y, por diversas circunstancias, estas dotes tampoco son empleadas de manera autónoma para comprometerse en actividades cívicas (Kahne & Bowyer, 2019).

El futuro profesado es responsable y desarrolla comportamientos éticos cuando maneja Internet o las redes sociales (Marín et al., 2022), poniendo cuidado con sus actos para molestar al resto de los usuarios y teniendo presente las consecuencias de sus publicaciones digitales. Sin embargo, también tiene que ver porque habitualmente utilizan los entornos digitales para comunicarse con conocidos y allegados, lo que conlleva siempre un trato más cordial (y en “entornos seguros”) con aquellos con los que cuentan con una afinidad, también anterior, fuera de Internet.

Según los datos recabados, una parte significativa del alumnado del Grado en Educación Infantil afirma tener en cuenta los derechos de las personas y la propiedad intelectual cuando interactúa en entornos digitales. Todo ello confirma los datos aportados por la tercera edición del Barómetro de la Propiedad intelectual entre los jóvenes, de 2022, donde se ratifica visiblemente la predisposición general del acceso a contenidos digitales de fuentes legales. Sin embargo, esta encuesta muestra que a un tercio de los participantes les resulta difícil distinguir los contenidos digitales legales de los contenidos pirateados o cada vez les importa menos (EUIPO, 2022), lo que estaría en consonancia con el estudio de Gabarda Méndez et al. (2021), que afirma que los jóvenes tienen un nivel bajo en relación con derechos de autor

y licencia.

Por eso mismo, consideramos que estos resultados pueden estar influenciados por un sesgo de deseabilidad social ya que, en la experiencia particular como docente, no siempre muestran un respeto estricto por estos derechos al elaborar sus trabajos académicos, especialmente en lo que se refiere a la correcta citación de autores y fuentes consultadas.

Es particularmente interesante observar que, en su mayoría, el alumnado del Grado de Educación Infantil participante de la investigación no está involucrado social ni políticamente, aunque a la vez afirman que es importante que los jóvenes estén informados sobre la vida política. En este sentido, no participan en actividades digitales organizadas, pocos tienen aplicaciones configuradas para mantenerse al día con la actualidad informativa, ni forman parte de grupos que discutan o debatan sobre temas políticos y sociales.

Estos comportamientos serían el principal factor que manifiesta el uso político que los jóvenes hacen de Internet y estarían estrechamente relacionados con la desafección de los jóvenes hacia las instituciones y la vida política, contribuyendo quizás al descenso en los niveles de participación democrática (Equipo IGOPnet, 2014).

En este análisis del profesorado en formación de Educación Infantil, aunque no actúa para su refuerzo y difusión, valora muy positivamente los valores democráticos y, como consecuencia de ello, no ejercen la ciudadanía cuando están en Internet o en las redes sociales, lo que se encuentra acorde con el uso que hacen habitualmente de estas nuevas tecnologías: relacionarse con amigos y pasarlo bien. En cambio, tanto Internet como las redes sociales ya no son herramientas que sirven únicamente para comunicarnos con nuestros amigos y allegados o para que contemplemos pasivos lo que ocurre allí, sino que se hace necesario que, de una forma libre, digna, crítica y creativa se utilicen estos instrumentos para desarrollar una ciudadanía digital. Por todo ello, se hace cada vez más necesario una educación para lograr competencias digitales íntimamente relacionadas con la competencia social y ciudadana y únicamente los docentes que posean competencia digital podrán formar a ciudadanos capaces de enfrentar los desafíos sociales, políticos y económicos inherentes a la sociedad del conocimiento (García-Zabaleta et al, 2021). Para poder llevarlo a cabo, es importante desarrollar una adecuada capacitación docente que incluya tanto una formación previa como continua, para enseñar al profesorado de Infantil a diseñar actividades que integren de manera pedagógica y didáctica las herramientas y recursos tecnológico (Delgado Álvarez et al, 2023).

Es necesario concluir este artículo señalando algunas de sus limitaciones. En primer lugar, se debe destacar que la utilización de cuestionarios anónimos con base en la autopercepción presenta ciertos riesgos, como la posible falta de sinceridad debido al sesgo de deseabilidad social, que puede llevar a los encuestados a responder en función de lo que entiendan como lo más aceptable, en lugar de reflejar sus verdaderas opiniones o conductas.

Igualmente, otras limitaciones tienen que ver con la selección de la muestra más que con el tamaño, ya que, esta fue una muestra a propósito, con base en la facilidad de acceso a los participantes. También, derivada de esta última, es la falta de generalización de los resultados obtenidos a otros contextos, como pueden ser otras universidades andaluzas o españolas, que

serviría para poder comparar los resultados. Esta es una vía abierta para la ampliación de la investigación.

4. CONCLUSIÓN

Este trabajo ha tenido como objetivo explorar la realidad del alumnado del Grado de Educación Infantil de la Universidad de Granada para establecer bases que sirvan para preparar a futuros educadores con habilidades críticas y reflexivas en el ámbito digital. Este análisis, destaca que, aunque se han dado pasos significativos en esta dirección, aún queda un largo camino por recorrer, ya que la formación de los futuros docentes parece insuficiente para afrontar sus responsabilidades curriculares. Este es un tema crucial que subraya la necesidad de revisar y mejorar los programas de formación docente en las asignaturas asociadas al área de Didáctica de las Ciencias Sociales si se desea lograr una transformación práctica en la docencia en el Grado de Infantil.

Para ello, se debe implementar de metodologías activas que aprovechan el potencial de los entornos digitales para involucrar activamente a los estudiantes en la comprensión y abordaje de problemas sociales y políticos, promoviendo al mismo tiempo habilidades digitales esenciales. Procedimientos con los que se trabajen las herramientas tecnológicas y fomenten la participación activa en entornos digitales. Por ello, como docentes universitarios, cada vez se hace más necesario desarrollar proyectos colaborativos en línea, donde los estudiantes puedan trabajar juntos en la identificación, investigación y presentación de soluciones para problemas sociales y políticos; crear blogs educativos para analizar, investigar y discutir problemas actuales; integrar el uso de redes sociales o foros de discusión en línea para que los estudiantes puedan discutir temas, compartir recursos propios y colaborar en proyectos relacionados con problemas sociales y políticos; así como incentivar la creación de podcasts educativos sobre problemas específicos de su entorno.

CONFLICTO DE INTERESES

El autor del manuscrito declara que no tiene ningún conflicto de intereses.

REFERENCIAS

Abad-Segura, E., González-Zamar, M. D., Luque de la Rosa, A., & Gallardo-Pérez, J. (2020). Gestión de la economía digital en la educación superior: tendencias y perspectivas futuras. *Campus Virtuales*, 9(1), 57-68. <https://www.uaajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/621/396>

Acuña-Gamboa, L. A., & Bonals, L. P. (2024). Competencias digitales de docentes de Educación Especial en México durante la pandemia. *Revista Colombiana de Educación*, (92), 327–346. <https://doi.org/10.17227/rce.num92-17206>

Benali, M., Kaddouri, M. & Azzimani, T. (2018). Digital competence of Moroccan teachers of English. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology (IJEDICT)*, 14(2), 99-120. <https://www.learntechlib.org/p/184691/>

Blair, J., & Lacy, M. G. (2000). Statistics of ordinal variation. *Sociological Methods & Research*, 28(3), 251-280. <https://doi.org/10.1177/0049124100028003001>

Boulianne, S. (2015). Social media use and participation: A meta-analysis of current research. *Information, Communication and Society*, 18(5), 524-538. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2015.1008542>

Buils, S., Viñoles-Cosentino, V., Esteve-Mon, F. M., & Sánchez-Tarazaga, L. (2024). La formación digital en los programas de iniciación a la docencia universitaria en España: un análisis comparativo a partir del DigComp y DigCompEdu. *Educación XX1*, 27(2), 37-64. <https://doi.org/10.5944/educxx1.38652>

Byrne, J., & Kirwan, G. (2019). Relationship-based social work and electronic communication technologies: anticipation, adaptation and achievement. *Journal of Social Work Practice*, 33(2), 217-232. <https://doi.org/10.1080/02650533.2019.1604499>

Cabero-Almenara, J., Torres-Barzabal, L. y Hermosilla-Rodríguez, J. M. (2019). Las TIC y la creación de una ciudadanía crítica e-digital. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 20, 10. https://doi.org/10.14201/eks2019_20_a22

Cabezas González, M., Casillas Martín, S., & Pinto Llorente, A. M. (2014). Percepción de los alumnos de Educación Primaria de la Universidad de Salamanca sobre su competencia digital. *EduTec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (48), a275. <https://doi.org/10.21556/edutec.2014.48.156>

Catalina-García, B., García Jiménez, A., & Montes Vozmediano, M. (2015). Jóvenes y consumo de noticias a través de Internet y los medios sociales. *Historia y comunicación social*, 20(2), 603-621. https://doi.org/10.5209/rev_HICS.2015.v20.n2.51402

Chondrogiannis, V., & Gutiérrez Castillo, J.J. (2025). Teaching Digital Competence in Greece according to DigCompEdu Framework. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 14(1): art. 6. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v14.i1.17616>

Coe, R., Waring, M., Hedges, L. V., & Arthur, J. (Eds.). (2017). *Research methods and methodologies in Education* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Colomer, J. C. (2015). Ámbitos de la invisibilidad en la formación del profesorado de Ciencias Sociales en el área de Educación Infantil: Evaluación y perspectivas. In A. M. Hernández Carretero, C. R. García Ruiz, & J. L. de la Montaña Conchiña (Eds.), *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 475-481). Universidad de Extremadura: AUPDCS. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/libro/570009.pdf>

Cubo, S., Martín, B., & Ramos, J. L. (2011). *Métodos de investigación y análisis de datos en Ciencias Sociales y de la Salud*. Ed. Pirámide.

Cuevas, A., Febrero, M., y Fraiman, R. (2004). An anova test for functional data. *Computational Statistics & Data Analysis*, 47(1), 111–122. <https://doi.org/10.1016/j.csda.2003.10.021>

Delgado Álvarez, R., Bobo Pinilla, J., & de León Perera, C. J. (2023). La competencia digital docente en los maestros en formación: autoconstrucción de materiales digitales. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 75(4), 135-150. <https://doi.org/10.21814/rpe.39753>

org/10.13042/Bordon.2023.97999

Dias-Trindade, S., Moreira, J. A. & Ferreira, A. G. (2020). Assessment of University Teachers on their digital competences. *QWERTY - Interdisciplinary Journal of Technology, Culture and Education*, 15(1), 50-69. <http://www.ckbg.org/qwerty/index.php/qwerty/article/view/341>

Equipo IGOPnet. (2014). *Jóvenes, Internet y política*. Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, Fundación de Ayuda contra la Drogadicción. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3669975>

EUIPO-Oficina Europea de Propiedad Intelectual. (2022). *Barómetro de la propiedad intelectual entre los jóvenes 2022*. https://euipo.europa.eu/tunnel-web/secure/webdav/guest/document_library/observatory/documents/reports/IP_youth_scoreboard_study_2022/executiveSummary/executive_summary_2022_es.pdf

Fernández-Prados, J. S. y Lozano-Díaz, A. (2021). El reto de la ciudadanía digital activa en la educación superior europea: análisis del ciberactivismo entre los estudiantes universitarios. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 10(1), 118-134. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v10i1.12799>

Franceschini, F., Galetto, M., & Varetto, M. (2004). Qualitative ordinal scales: the concept of ordinal range. *Quality Engineering*, 16(4), 515-524. <https://doi.org/10.1081/QEN-120038013>

Gabarda Méndez, V., García Tort, E., Ferrando Rodríguez, M. L., & Chiappe Laverde, A. (2021). El profesorado de Educación Infantil y Primaria: formación tecnológica y competencia digital. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 7(2), 19-31. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2021.v7i2.12261>

García-Zabaleta, E., Sánchez-Cruzado, C., Santiago Campión, R., & Sánchez-Compañía, M. T. (2021). Competencia digital y necesidades formativas del profesorado de Educación Infantil. Un estudio antes y después de la Covid-19. *EduTec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (76), 90-108. <https://doi.org/10.21556/edutec.2021.76.2027>

Ghomi, M. & Redecker, C. (2019). Digital Competence of Educators (DigCompEdu): Development and Evaluation of a Self-assessment Instrument for Teachers' Digital Competence. In H. Lane, S. Zvacek, & J. Uhomobhi (Eds.), *CSEdu 2019 - Proceedings of the 11th International Conference on Computer Supported Education*, (vol. 1, pp. 541-548). <https://doi.org/10.5220/0007679005410548>

Guerrero Elecalde, R., Medina Quintana, S., y López Serrano, M. J. (2022). Percepciones del alumnado del Grado en Educación Primaria sobre estrategias utilizadas en el aula por docentes de Didáctica de las Ciencias Sociales. In Á. Chaparro Sainz y C. R. García Ruiz (Coords.), *Prácticas docentes universitarias en Didáctica de las Ciencias Sociales: investigaciones y experiencias* (pp. 63-74). Editorial Dykinson.

Guisado Domínguez, M. A. (2024). Competencia digital para la Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación de futuros maestros: una experiencia con debates virtuales. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 17(33), 63-76. <https://doi.org/10.55777/rea.v15i30.4607>

Gutiérrez Castillo, J. J., & Cabero Almenara, J. (2016). Estudio de caso sobre la autopercepción de la competencia digital del estudiante universitario de las titulaciones de grado de Educación Infantil y Primaria. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 20(2), 180-199. <https://doi.org/10.30827/>

profesorado.v20i2.10414

Hernández Rivero, V. M., & San Nicolás Santos, M. B. (2019). Percepción del alumnado universitario sobre su grado de competencia digital. *Hamut'ay*, 6(1), 7-18.

<http://doi.org/10.21503/hamu.v6i1.1571>

Kahne, J., & Bowyer, B. (2019). Can media literacy education increase digital engagement in politics? *Learning, Media and Technology*, 44(2), 211-224.

<https://doi.org/10.1080/17439884.2019.1601108>

Ley orgánica 3/2018, de 5 de diciembre. *Boletín Oficial del Estado*, n. 294.

<https://www.boe.es/eli/es/lo/2018/12/05/3/con>

Marín Suelves, D., Gabarda Méndez, V., & Ramón-Llin Mas, J. (2022). Análisis de la competencia digital en el futuro profesorado a través de un diseño mixto. *RED: Revista de Educación a Distancia*, 22(70), 8. <https://doi.org/10.6018/red.523071>

[red.523071](https://doi.org/10.6018/red.523071)

Martínez Arias, R. (1995). *Psychometrics: Theory for psychological and educational tests*. Síntesis.

Martínez Lirola, M. (2022). *El análisis crítico del discurso y la pedagogía crítica*. Comares.

Martínez Martín, N. (2020). *Medidas de dispersión ordinal: aplicaciones a la medición del impacto de etiquetas lingüísticas y a problemas de decisión multicriterio con operadores OWA*. [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. <https://docta.ucm.es/entities/publication/cd1fea3c-183a-4a22-9819-fc83782a8a81>

Masoumi, D. (2021). Situating ICT in early childhood teacher education. *Education and Information Technologies*, 26, 3009-3026. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10399-7>

McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Pearson Educación.

Miralles Martínez, P. (2022). Competencias de pensamiento histórico para una ciudadanía democrática y crítica. *Cuadernos de pedagogía*, (537). <https://portalinvestigacion.um.es/documentos/63c0b38e3df4c204fbb04ff6>

Moreno Rodríguez, M. D., Gabarda Méndez, V., & Rodríguez Martín, A. (2018). Alfabetización informacional y competencia digital en estudiantes de magisterio. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(3), 253-270. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i3.8001>

Ortiz-Colón, A. M., Ortega-Tudela, J. M., & Román García, S. (2019). Percepciones del profesorado ante la alfabetización mediática. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXV(1), 11-20. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28059678002>

Parra, D., & Fuertes, C. (Coords.). (2019). *Reinterpretar la tradición, transformar las prácticas*. Ciencias Sociales para una educación crítica. Tirant lo Blanch.

Peart, M. T., Gutiérrez-Esteban, P., & Cubo-Delgado, S. (2020). Development of the Digital and Socio-Civic Skills (DIGISOC) Questionnaire. *Educational Technology Research and Development*, 68, 3327-3351. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09824-y>

Pinto-Santos, A. R., Pérez Garcías, A., & Darder Mesquida, A. (2020). Autopercepción de la competencia digital docente en la formación inicial del profesorado de educación infantil. *Revista Espacios*, 41(18). <https://www.revistaespacios.com/a20v41n18/a20v41n18p29.pdf>

Pinto-Santos, A. R., Pérez García, A. & Darder Mesquida, A. (2022). Development of Teaching Digital Competence in Initial Teacher Training: A Systematic Review. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, 14(1),

1-15. <https://doi.org/10.18844/wjet.v14i1.6250>

Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2018 (2018/C 189/01).

Diario Oficial de la Unión Europea. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX%3A32018H0604%2801%29>

Resolución de 4 de mayo de 2022. *Boletín Oficial del Estado*, n. 116.

[https://www.boe.es/eli/es/res/2022/05/04/\(5\)](https://www.boe.es/eli/es/res/2022/05/04/(5))

Romero-Tena, R., Barragán-Sánchez, R., Gutiérrez Castillo, J. J., & Palacios-Rodríguez, A. (2024). Análisis de la competencia digital docente en Educación Infantil. Perfil e identificación de factores que influyen. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 76(2), 45-63. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2024.100427>

Oller, M. & Santisteban, A. (2011). Valores democráticos y Educación para la Ciudadanía. In A. Santisteban & J. Pagès. (Coords.), *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación primaria: Ciencias Sociales para comprender, pensar y actuar* (pp. 315-338). Editorial Síntesis

i Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales,
Universidad de Granada, España
<https://orcid.org/0000-0003-4271-897X>
rgelecalde@ugr.es

Toda la correspondencia relacionada con este artículo debe
enviarse a:

Rafael Guerrero Elecalde
E-mail: rgelecalde@ugr.es

Recebido em 30 de dezembro de 2024
Aceite para publicação em 14 de janeiro de 2025
Publicado em 25 de junho de 2026

Análise das competências digitais e sociocívicas dos professores em formação a partir da disciplina de Didática das Ciências Sociais (Educação Infantil)

RESUMO

A utilização da tecnologia abre novas possibilidades na nossa sociedade, o que torna necessária a preparação dos professores em formação através do desenvolvimento de competências específicas, como competências digitais e socio-cívicas, para que possam então enfrentar os desafios da sociedade do conhecimento. Neste contexto, a Didática das Ciências Sociais promove conceitos e metodologias adequadas à formação de uma cidadania democrática e crítica. Na análise das competências dos professores em formação foi aplicado um questionário online com escala Likert previamente validada. Participaram 134 alunos da Licenciatura em Educação Infantil da Universidade de Granada durante o ano letivo 2023-2024. Os dados obtidos foram processados com o programa IBM SPSS Statistics 25, realizando uma análise estatística descritiva baseada na moda e na razão de variância. Os resultados mostram que os alunos desta universidade utilizam principalmente ferramentas digitais para comunicar com pessoas conhecidas e, embora valorizem uma sociedade democrática, tendem a não exercer a sua cidadania na *Internet*. Isto sublinha a importância de formar futuros professores em competências digitais que incluam competências digitais e socio-cívicas para serem capazes de enfrentar as necessidades da sociedade atual.

Palavras-chave: Licenciatura em Educação Infantil; Competências digitais; Competências sócio-cívicas; Didática das Ciências Sociais; Professores em formação.

Analysis of the digital and socio-civic competences of trainee teachers based on the discipline of Social Science Teaching (Early Childhood Education)

ABSTRACT

The use of technology opens up new possibilities in our society, which makes it necessary to prepare teachers in training through the development of specific skills, such as digital and socio-civic competences, so that they are then able to face the challenges of the knowledge society. In this context, Social Science Didactics promotes appropriate concepts and methodologies for the formation of democratic and critical citizenship. In the analysis of the perceptions that future teachers have of their own competencies, an online questionnaire with a previously validated Likert scale was applied. A total of 134 students from the Degree in Early Childhood Education at the University of Granada participated in the 2023-2024 academic year. The data obtained were processed with IBM SPSS Statistics 25, performing a descriptive statistical analysis based on mode and variance ratio. The results show that students at this university mainly use digital tools to communicate with people they know and, although they value a democratic society, they tend not to exercise their citizenship on the Internet. This underlines the importance of training future teachers in digital competences including digital and socio-civic skills in order to be able to cope with the needs of today's society.

Keywords: Early childhood; Digital skills; Social-civic skills; Didactics of Social Sciences; Teachers in training.